

CAPÍTULO 16

Os jogos cooperativos e o desenvolvimento do juízo moral em crianças da educação infantil

Rita Melissa Lepre
Eduardo Silva Benetti

*A única arma para melhorar o planeta é a Educação com ética.
Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor da pele, por sua origem,
ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem
aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar.*

Nelson Mandela

16.1 Introdução

A educação infantil é uma etapa educativa que atende crianças entre zero e seis anos de idade, período no qual o desenvolvimento infantil ocorre de forma potencializada em termos quantitativos e qualitativos. Muitos marcos são definidos e superados durante a primeira infância, a partir da interação das crianças com o mundo que as cercam. Desde o seu nascimento, as crianças são ativas em seu próprio processo de desenvolvimento e de construção de conhecimento, o que coloca em questão os

ambientes de aprendizagem e as possibilidades oferecidas pelas diversas instituições sociais, entre elas, a escola.

Dentre as dimensões do desenvolvimento humano – física-motora, cognitiva, afetiva e sociomoral – focaremos nossa atenção no desenvolvimento do juízo moral na criança que se refere ao sentimento de respeito que o sujeito adquire pelas regras sociais ao longo de sua vida, o que envolve aspectos cognitivos e afetivos (Piaget, 1932/1994). A escola, assim como a família, ocupa lugar de destaque quando pensamos em desenvolvimento moral por, pelo menos, duas razões: 1) as crianças brasileiras estão entrando cada vez mais cedo em creches e pré-escolas permanecendo a maior parte de seu dia nessas instituições e 2) é na escola que as regras sociais se tornam mais claras e necessárias ao convívio com os outros.

As ações pedagógicas desenvolvidas na educação infantil devem ser sempre intencionais e planejadas em consonância com o projeto pedagógico da escola e os documentos oficiais que regem a educação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e a Base Nacional Comum Curricular (2017). Nesse sentido, o trabalho pedagógico intencional voltado ao desenvolvimento do juízo moral pode, e deve, começar desde a creche (Lepre *et al.*, 2021) e transcorrer por toda a educação básica.

Neste capítulo pretendemos apresentar e refletir sobre três momentos de uma sequência didática (SD) elaborada de forma intencional e sistematizada e desenvolvida com crianças da educação infantil, que teve como base os jogos cooperativos para a promoção da construção de valores morais e da noção de justiça. A SD faz parte da pesquisa de mestrado intitulada jogos cooperativos e a percepção da justiça retributiva em crianças da educação infantil, desenvolvida em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica (UNESP/Bauru),¹ que procurou, por meio da pesquisa-ação, avaliar a eficácia de um programa pedagógico envolvendo os jogos cooperativos no desenvolvimento do juízo moral de vinte crianças, entre cinco e seis anos de idade, de uma escola pública de uma cidade do interior paulista (Beneti, 2023).²

Para tanto, abordaremos o desenvolvimento do juízo moral na perspectiva piagetiana e as possibilidades oferecidas pelos jogos cooperativos para a promoção da

1 <https://www.fc.unesp.br/#!/posdocencia>

2 O produto educacional derivado da dissertação, intitulado *Jogos Morais*, está disponível para professores e outros interessados em <https://pt.calameo.com/read/0071500595425902fa463>

moralidade, seguido da apresentação da aplicação e análise dos jogos e finalizando com reflexões acerca da importância deles na convivência entre as crianças e na construção de valores morais que promovam a construção da autonomia.

16.2 O desenvolvimento do juízo moral e os jogos cooperativos

Para Piaget (1932/1994) “toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras.” (p. 23). A moral é composta por um conjunto de juízos atribuídos às ações das pessoas a fim de conferir valor e nortear as próprias ações. Para La Taille (2006), moral é todo sistema de regras e normas que determinam como agir, uma vez que todo sistema moral pressupõe um sentimento de obrigatoriedade com as regras sociais e com a consciência. É importante registrar que a moral está presente em todo o processo civilizatório e que suas características se alteram ao longo do tempo, o que faz com que regras e normas tidas como aceitáveis em um determinado período histórico não necessariamente serão perpetuadas em outro, podendo ser revistas, repensadas e até mesmo abandonadas, configurando-se como um fato histórico (Vasquez, 1969/1990) e contextualizado.

Mas a moralidade é histórica precisamente porque é um modo de comportar-se de um ser – o homem – que por natureza é histórico, isto é, um ser cuja característica é a de estar-se fazendo ou se autoproduzindo constantemente, tanto no plano de sua existência material, prática, como no de sua vida espiritual, incluída nesta a moral. (1969/1990, p. 25).

Portanto, a moral não é uma dimensão inata nos seres humanos, mas é um processo de desenvolvimento que ocorre ao longo de toda a vida, tendo como base as interações sociais ocorridas nos mais diversos espaços da vida social, como a família, a escola e as instituições em geral. Para tanto, é necessário abordar resumidamente os estudos piagetianos sobre a moralidade uma vez que, na área da psicologia, o epistemólogo genebrino foi o pioneiro nos estudos sobre a moral.

Piaget (1932/1994) estudou empiricamente a moralidade humana tendo como objeto o jogo de bolinhas de gude e pique e encontrou um caminho psicogenético que vai da anomia para a autonomia, passando pela heteronomia. É importante registrar que o autor não define esses momentos morais como estádios ou fases estanques, mas como perspectivas de juízo moral que são construídas por meio das interações sociais, envolvendo aspectos cognitivos e afetivos.

A anomia é caracterizada como um momento pré-moral, em que a criança ainda não tem compreensão das regras e normas de conduta e suas ações, de início, são puramente motoras e voltadas para a obtenção de prazer individual. A inteligência motora permite a execução de movimentos intencionais por meio da imitação, o que possibilita diversas explorações que auxiliam no desenvolvimento cognitivo e moral. “Os sentimentos interindividuais, a socialização da ação e o pensamento como uma real experiência mental, estão ainda em desenvolvimento e, portanto, não há possibilidade para uma consciência de obrigação.” (Nakano & Oliveira, 2018, p. 67).

A heteronomia, ou moral do dever, é a perspectiva de que as regras são imutáveis e definidas sempre a priori por autoridades (adultos) que definem o que é certo e errado.

À moral de heteronomia e do dever puro corresponde, naturalmente, a noção de expiação para aquele cuja lei moral consiste, unicamente, em regras impostas pela vontade superior dos adultos, dos mais velhos, é claro que a desobediência dos pequenos provoca a cólera dos grandes, e esta irritação se concretiza sob a forma de um sofrimento qualquer e “arbitrário” infligido ao culpado (Piaget, 1932/1994, p. 176).

Na moral heterônoma prevalece o respeito unilateral, motivado pelo amor e/ou pelo medo que a criança tem dos pais e/ou dos responsáveis. A criança compreende que as punições recebidas são castigos a uma determinada ação considerada errada pela figura de autoridade, mesmo que não faça sentido a ela. Para a criança, as regras e leis definidas pela figura de autoridade não são passíveis de questionamento e devem ser obedecidas para que não haja punição.

Ao definir autonomia, Piaget (1932/1994, p. 155) afirma que “a autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado”, assim, é a partir da coordenação de pontos de vista, da descensão e consequentemente de uma autorregulação, que a criança avança para o estado de autonomia moral. “(. . .) com efeito, há autonomia moral, quando a consciência considera como necessário um ideal, independente de qualquer pressão exterior.” (Piaget, 1932/1994, p. 155). Buxarraís (2020) corrobora o que Piaget ao dizer que o indivíduo, cuja autonomia tenha atingido, é capaz de defender seus pontos de vista e sua opinião, sem que seja influenciada pela pressão de uma autoridade ou de uma maioria.

O respeito mútuo e a cooperação são componentes essenciais ao desenvolvimento moral. Jogos cooperativos podem proporcionar, por meio da cooperação e do respeito mútuo, que são sua base, elementos que favoreçam a descentração da criança e a coordenação de pontos de vista, o que auxilia no processo de construção da autonomia.

Nessa concepção, só é capaz de coordenar pontos de vista aquele sujeito capaz de se descentrar, o que significa, de fato, um pensamento capaz de justapor-se a outro, de ir e vir, utilizando-se de um instrumento cognitivo, chamado reversibilidade. Quando é possível tal pensamento, torna-se recíproca a condição para a regra. Se há reciprocidade, estaremos próximos da autonomia, ou um autogoverno porque o sujeito não pensa por um instrumento que lhe é exterior (às ordens do adulto ou da autoridade), mas por um instrumento interno que vai além da interiorização, legitimando, enquanto seu, esse juízo que agora lhe é próprio. Ir e vir em plano de pensamento é conseguir pensar no que o outro pode estar pensando, em suas razões para determinar ação, e voltar-se a si próprio analisando o que tal ação ou ideia tenha engendrado em si mesmo (Tognetta, 2003, p. 31).

Segundo Orlick (1989) os jogos cooperativos têm como principal objetivo a criação de oportunidades para o aprendizado cooperativo e a interação cooperativa prazerosa. Os jogos cooperativos resgatam e fortalecem a capacidade de vivermos coletivamente e desenvolvermos propostas em comum, sobretudo em uma sociedade na qual a competição é tão enaltecida. Dessa forma, o jogo toma uma nova roupagem, deixa de ter o caráter de competição e pauta-se na convivência e no desenvolvimento de capacidades de gerar soluções para problemas coletivos (Brotto, 2013). Assim,

(. . .) podemos aprender que o verdadeiro valor do jogo (. . .) não está em somente vencer ou perder, nem em ocupar os primeiros lugares do pódio, mas também, e fundamentalmente, na oportunidade de jogar juntos para transcender a ilusão de sermos separados uns dos outros, evoluindo para a experiência de jogar e viver em comum-idade. (Brotto, 2013, p. 21).

Baseados em Brotto (1997) e Orlick (1989) é possível descrever características opostas em relação às situações cooperativas e competitivas nos jogos, conforme exposto na Tabela 16.1.

Tabela 16.1 Oposição entre a situação cooperativa e a situação competitiva

Situação cooperativa	Situação competitiva
Percebem que a ação dos membros faz parte do objetivo a ser atingido.	Percebem que a ação dos membros não tem ligação com o objetivo a ser atingido.
São mais proativos e sensíveis quanto aos pedidos de ajuda dos outros.	São menos proativos e sensíveis quanto aos pedidos de ajuda dos outros.
Frequência em cooperar é mais alta e constante.	Frequência em cooperar é menor e inconstante.
Há igualdade e equivalência na contribuição e participação dos membros.	Não há igualdade ou equivalência na contribuição e participação dos demais.
Há maior produção qualitativa do grupo.	Há menor produção qualitativa do grupo.
Ações baseadas na reciprocidade são mais frequentes.	Ações baseadas na reciprocidade são menos frequentes.

Fonte: Orlick (1989); Brotto (1997).

Destarte, por meio da cooperação engendrada nos jogos cooperativos, é possível auxiliar as pessoas a pensarem o mundo para além da competição, tão tácita em nossa sociedade capitalista. O jogo cooperativo desnuda a necessidade de sempre ganhar em detrimento de outros perderem e possibilita uma nova visão de mundo em que o eu e o nós podemos avançar, cada qual contribuindo coletivamente para a vitória sem, no entanto, negar a individualidade. Para que tal visão possa ser construída é necessário também uma tomada de consciência por parte de todo um sistema educacional que, uma vez pautado em base neoliberais, favorece a produção de um currículo educacional falho, meritocrático, bem como a desvalorização e a não formação continuada de professores (Rodrigues, 2019), o que afeta diretamente a percepção da competitividade social.

A maioria dos nossos valores está em declínio porque as pessoas recebem recompensas sociais, políticas ou materiais pela desumanidade para com seus semelhantes. A criança que engana, o advogado que ilude, o político que fraudas, a firma que adultera, o terrorista que mata, todos têm algo a ganhar de imediato. Geralmente às custas de outras pessoas (Orlick, 1989, p. 13).

Reiteramos que a partir da cooperação podemos construir valores morais pautados na equidade e igualdade de possibilidades, uma vez que “aqueles que jogam em estruturas cooperativas podem se considerar importantes porque estão participando de um jogo que têm liberdade para expressarem-se (...) aprendendo a respeitarem-se

como partes integrantes de um todo maior”. (Brotto, 2013, p. 98). Dessa forma, o jogo cooperativo propicia “o ambiente necessário para facilitar o resgate de valores humanos essenciais e para promover o exercício da ética de Comum-Unidade” (p. 88).

Apresentaremos, a seguir, o desenvolvimento e as análises decorrentes da aplicação de três momentos de uma sequência didática desenvolvida com crianças entre cinco e seis anos de idade, de uma escola pública de educação infantil, que teve os jogos cooperativos como procedimento central com o objetivo de proporcionar interações e vivências éticas que estimulem a construção de valores morais. Os jogos utilizados foram: *olha o tubarão*, *me abraça* e *história da serpente*. Podemos compreender esses jogos como cooperativos pela forma de organização na qual não existe um único ganhador, pela organização coletiva de conquistar um mesmo objetivo, por defender um tema comum ou simplesmente pela diversão coletiva, sem que para tal, alguém precise perder para outro ganhar.

O jogo “olha o tubarão” consiste em deslocar-se livremente pelo ambiente, imaginando ser um “mar” e ao sinal do professor “olha o tubarão!”, todos devem se posicionar dentro de um arco³ (ilha). A cada nova jogada, um arco é removido, possibilitando que as crianças cooperem para que estejam todas dentro do arco. A brincadeira continua até que, sobre apenas um arco, todos consigam cooperar para que estejam “salvos” do tubarão, dentro do arco. Esse jogo pode ser caracterizado como cooperativo pois, de acordo com Brotto (2013), os participantes se ajudam mutuamente, precisam dos outros para conquistar os objetivos do jogo (estarem todos dentro do arco) e todos precisam contribuir de forma homogênea para o desenrolar da proposta.

A atividade “me abraça” é uma proposta do tipo pega-pega na qual os jogadores se salvam do “pegador” quando se abraçam. Como algumas crianças podem não se sentir confortáveis com o abraço, uma outra possibilidade é darem as mãos. No jogo original, quando uma criança é pega sozinha, ela sai do jogo. Durante um dos encontros da SD realizamos esse jogo com a regra de exclusão, ou seja, cada criança que tivesse sido pega, deveria sentar e aguardar todos serem pegos e a brincadeira recomeça. Na aula subsequente solicitamos que os pequenos refletissem como poderia ser feita a mesma atividade sem que ninguém fosse excluído, chegando assim na proposta de troca de pegadores toda vez que alguém fosse pego, ideia proposta pelas crianças, tirando o caráter excludente. Por sua vez, esse jogo apresenta características cooperativas por haver alternância no pegador, ou seja, não há exclusão,

3 Podem ser utilizados bambolês de plástico ou os arcos podem ser desenhados com giz ou fitas adesivas no chão.

os demais jogadores precisam se auxiliar para evitarem ser pegos, ampliação da noção de coletividade e da intimidade entre a sala (Brotto, 2013).

A “história da serpente” é uma brincadeira cantada na qual as crianças ficam dispostas pela sala e o professor começa a andar e cantar *“Essa é a história da serpente; que desceu do morro; para procurar um pedacinho do seu rabo...Hei, você também, faz parte do meu rabão.”* Ao final da música, o professor aponta para uma criança, que passa por entre suas pernas e segura na camiseta, a brincadeira continua até que todos passem por entre as pernas dos participantes e finalizam o rabo da serpente. Essa brincadeira cantada traz características singulares, sendo a primeira, o canto ritmado, mas como característica cooperativa, é necessário que todos continuem cantando até que todos os participantes façam parte da “serpente”, não há exclusão de nenhum participante e todos precisam se organizar para que seja possível passar por entre as pernas de forma mais fluída e continuar a brincadeira.

16.3 Reflexões sobre a práxis pedagógica com os jogos cooperativos e seus possíveis impactos no desenvolvimento moral das crianças

Os jogos cooperativos abordados fazem parte de uma SD que foi aplicada em sala de aula durante o ano de 2022. Como fez parte de uma pesquisa-ação, as atividades foram desenvolvidas no cotidiano escolar e os momentos da rotina foram mantidos, como as rodas diárias de conversa e a reflexão coletiva.

Como principal instrumento metodológico, o professor-pesquisador utilizou-se da observação e do diário de campo, anotando diálogos, interações e comportamentos das crianças antes, durante e após os jogos cooperativos. O olhar sensível do docente converte-se em técnica quando se pauta na intencionalidade e no planejamento, a partir de objetivos bem definidos.

A atividade “olha o tubarão” possibilitou observar o potencial dos jogos cooperativos no desenvolvimento do juízo moral nas crianças, a partir dos momentos de interação que foram marcados pela cooperação e pelo respeito mútuo, além da solução coletiva de conflitos que apareciam durante o jogo. Uma vez que a brincadeira propõe a cooperação desde o princípio e solicita que a criança elabore estratégias para que todos estejam dentro do círculo; os alunos apontaram para o fato da brincadeira ser divertida, entretanto, ela só é divertida porque ninguém sai e todos estão envolvidos na proposta. Conforme Brotto (2013, p. 36) afirma “(...) aliás, felicidade é um estado que só é possível quando é desfrutado, não apenas por um ou alguns, mas por todos, sem exceção [...]”, assim o jogo cooperativo permite desfrutar do máximo da proposta, com o máximo de felicidade coletiva possível.

O exercício da descentração, por meio do diálogo e da tentativa de troca de pontos de vista, coloca a criança como centro de seu próprio desenvolvimento e

aprendizagem. Freire (2011) contribui afirmando que a escola tem papel fundamental no processo de estimular esse protagonismo da criança em agir a partir da reciprocidade, propiciando um espaço no qual ela venha a cooperar e desenvolver suas habilidades corporais, cognitivas e morais.

(. . .) o que parece interferir neste desenvolvimento é o tipo de interações estabelecidas nos ambientes em que a criança vive. Dessa forma, para que a criança construa sua própria autonomia moral, que é a capacidade de governar a si própria, é necessário que ela esteja inserida em um ambiente de respeito mútuo, em que o autoritarismo do adulto seja minimizado, e os indivíduos que se relacionam considerem-se como iguais e respeitem-se reciprocamente (Vinha, 2000, pp. 18-19).

Nesse sentido, o professor tem o papel de não apenas apresentar a brincadeira em si, mas permitir que haja liberdade em agir e pensar as regras, trocar com o grupo, chegar a consensos, colocando-se como importante mediador de possíveis conflitos e dúvidas, visando sempre promover meios para que a autorregulação seja construída.

Como já apresentado a brincadeira “me abraça” é um tipo de “pega-pega”. A regra para se salvar é simples, precisa estar abraçado com um amigo, aqueles que são pegos saem da brincadeira até que se tenha apenas um vencedor. Após essa primeira jogada, questionamos a ideia de excluir pessoas e prontamente começamos a refletir sobre uma possível regra não excludente e chegamos ao consenso da troca de pegadores. Assim repetimos a brincadeira de forma que não houvesse crianças saindo, mas trocando de posições.

Após as brincadeiras, durante a roda de conversa, questionamos qual das duas versões da brincadeira as crianças acharam mais interessante e prazerosa e a versão cooperativa foi a escolhida, de forma unânime. Entre os motivos apareceram a questão da integração entre o grupo, da amizade, do pertencer, da alegria em não ser excluído por ser “bom” ou “ruim” no jogo e, sobretudo, da alegria que foi possível desfrutar sem o medo da exclusão. Brincadeiras excludentes nem sempre são bem aceitas pelas crianças e fomentam o estigma de incapacidade perante as propostas competitivas que já lhe são impostas pela sociedade desde cedo. Brotto (2013) aponta que nos jogos competitivos nem sempre há diversão para aqueles que participam e que a cooperação pode ser uma forma de diversão coletiva.

Nessa mesma direção, DeVries e Zan apontam

Por que a cooperação é tão desejável? A reduzida pressão para a obediência, combinada com encorajamento à autorregulação, leva a resultados benéficos para o desenvolvimento infantil. Emocionalmente, as crianças sentem aceitação e aprovação e podem responder à cooperação

com uma atitude de cooperação, sentimentos de igualdade e confiança, e reflexão cuidadosa e ativa sobre as razões para as regras. Intelectualmente, a criança pode reagir com uma orientação ativa para ideias próprias e de outros, uma atitude de questionamento e avaliação crítica e motivação para pensar sobre causas, implicações e explicações (1998, p. 59).

Ao criarmos um ambiente seguro em que cooperar é possível, a criança sente-se capaz de refletir sobre as propostas de brincadeiras e sugerir intervenções, sugestões, regras, bem como apontar o desagrado em relação a regras punitivas e/ou excludentes. Tal reflexão permite avançar no desenvolvimento da moralidade, principalmente por proporcionar o contato com novos pontos de vista, consequentemente, possibilitando a autorregulação necessária. “Com efeito, a verdade, como todo bem moral, só é conquistada pelo esforço livre, e o esforço livre na criança tem por condição natural a colaboração e a ajuda recíproca” (Piaget, 1998, p. 140).

Na brincadeira cantada “história da serpente” as observações que mais se destacaram foram aquelas em relação à estruturação da atividade, uma vez que durante a aplicação alguns dos participantes tiveram comportamentos como se sentar nas costas dos colegas, fazer cócegas e puxar as pernas. Embora durante a brincadeira todos estivessem rindo e, aparentemente, gostando das ações, no momento de reflexão sobre a brincadeira na roda, essas questões foram apontadas pelas crianças que questionaram se aquilo “foi legal”. Brotto (2013) reflete que o jogo cooperativo permite um espaço seguro para expressar ideias, sentimentos e, como nesse caso, apontar uma eventual “falha” na atividade. Após as reflexões coletivas na roda propusemos uma nova rodada após discutirmos a forma mais justa de brincar e dessa vez, a cooperação foi geral, facilitando até o desenrolar da brincadeira cantada. Ao lado da construção de novas regras consensuais também é importante apontar o processo de tomada de consciência para a ação corporal (Mattos & Neira, 2005) que ocorreu na segunda rodada da brincadeira, a partir da reflexão que os pequenos tiveram de sua própria ação motora.

Queremos todos aqueles movimentos que eles trabalham inserindo-os em uma situação onde a criança se veja obrigada a pensar e planejar sua movimentação, (. . .) vivendo cada movimento não só com os músculos, nervos e tendões, mas também e principalmente, com o “coração e cabeça” (Mattos & Neira, 2005, p. 17).

Além da tomada de consciência acerca da estrutura do jogo e da ação corporal, podemos afirmar que as crianças refletiram coletivamente sobre a forma mais justa de brincar e como o coletivo é afetado quando alguém, por exemplo, derruba o outro e “desmancha” o rabo da serpente. Piaget (1932/1994) e DeVries e Zan (1998)

apontam que não é pelo fato de seguirem um certo regramento que faz com que as crianças sejam morais, mas pelo respeito e consciência desse regramento em si.

A práxis docente e a forma como a proposta pedagógica está organizada são elementos fundamentais em todo esse processo. Quando as ações pedagógicas são impostas, de forma unilateral, não há espaço para a construção da reciprocidade e de espaços cooperativos. Não basta haver um discurso moral quando há distanciamento entre o que se diz e o que se faz. “Lições de moral” sem um real ambiente sociomoral de cooperação não geram efeitos na construção da moralidade autônoma dos sujeitos. (Piaget, 1930). Assim, o professor tem como tarefa a promoção de ambientes emancipatórios nos quais as crianças sejam respeitosamente levadas a refletir e expor seus pensamentos e concepções, fortalecendo, também, laços afetivos, o sentido de pertencimento, a responsabilidade e a racionalidade, uma vez que “a solidariedade entre iguais aparece, uma vez mais, como a origem de um conjunto de noções morais complementares e coerentes, que caracterizam a mentalidade racional” (Piaget, 1932/1994, p. 243). Ou seja, ao organizar um ambiente no qual há cooperação, o professor não somente promove avanços nos campos afetivos, sociais e morais, mas também no campo cognitivo, reforçando o aspecto integral do desenvolvimento humano.

16.4 Considerações finais

O desenvolvimento de uma SD como uma proposta educacional intencional e sistematizada, aliada ao objetivo claro de uma práxis pedagógica voltada à educação em valores, demonstrou que é possível mediar reflexões junto às crianças da educação infantil, tendo os jogos cooperativos como base. Esses jogos remetem à criação de ambientes sociomorais cooperativos favorecendo o diálogo e o respeito mútuo. Não estamos, outrossim, defendendo a exclusão dos jogos competitivos do espaço escolar, mas buscando oferecer uma opção na qual esses não sejam utilizados prioritariamente ou de forma única.

Educar em valores demanda ações permanentes que estejam integradas ao projeto político pedagógico da escola, não se tratando de intervenções isoladas ou em forma de projetos pontuais, mas de uma meta coletiva, envolvendo professores, equipe escolar, famílias e comunidade. Trata-se, ainda, de se trabalhar com a dimensão moral dos sujeitos, desenvolvendo e fomentando sua autonomia, sua racionalidade e o uso do diálogo na construção de princípios e normas, racionais e condutuais, que possam lhe orientar frente a conflitos e dilemas morais (Buxarrais, 1997).

Acreditamos que a pesquisa-ação realizada, o desenvolvimento da SD e os jogos cooperativos auxiliaram as crianças a se sensibilizarem e refletirem coletivamente sobre as regras de convivência e sobre a importância do respeito e da cooperação,

contribuindo, em alguma medida, para a construção de sua autonomia que é processual e contínua. Outrossim, temos a convicção de que para que uma real educação em valores ocorra é necessário ir além da ação de um professor e envolver toda a escola, “convencendo” seus membros da importância desse tipo de práxis pedagógica. Nesse sentido, concordamos com La Taille (2006), quando afirma que “para se agir moralmente é preciso que a inteligência esteja convencida, também é preciso que o coração esteja sensibilizado” (p. 104).

Por fim, reiteramos que a educação infantil tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança, o que inclui a dimensão moral, se o que se deseja é a construção de uma sociedade mais justa, ética e moralmente desenvolvida para conviver com humanos com olhares e ações sensíveis, em uma verdadeira comunidade.

REFERÊNCIAS

- Antunes, C. (2017). *O jogo e a educação infantil: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir*. Vozes.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96*. Brasília: MEC.
- Brasil. (2010). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC.
- Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC.
- Brotto, F. O. (2013). *Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência*. 4^a ed. Palas Athenas.
- Brotto, F. O. (1997). *Jogos cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar*. Projeto Cooperação.
- Buxarraís, M. R. (2020). *Educación en valores y democracia*. Instituto Nacional Electoral.
- Buxarraís, M. R. (1997). *La formación del profesorado en educación en valores: propuesta y materiales*. Desclée de Brouwer.
- Devries, R., & Zan, B. (1998). *A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola*. Artmed.
- Freire, J. B. (2011). *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. Scipione.
- La Taille, Y. (2006). *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Artmed.
- Lepre, R. M., Alves, C. P., Bataglia, P. U. R., & Arruda, A. C. J. Z. (2021). *Desenvolvimento moral e educação em valores: estudos e pesquisas*. Gradus Editora.
- Mattos, M. G., & Neira, M. G. (2005). *Educação infantil: construindo o movimento na escola*. 5.ed. Phorte.
- Nakano, J. V. C., & Oliveira, F. N. O. (2018). Desenvolvimento moral e a noção de justiça em pesquisas brasileiras apoiadas na perspectiva piagetiana: revisão de literatura. *Revista Schème*, 10(1).
- Orlick, T. (1989). *Vencendo a competição*. Círculo do Livro.
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. Summus.

- Piaget, J. (1996). Desenvolvimento moral. In L. Macedo (Org.), *Cinco estudos de educação moral*. pp. 1-36. Casa do Psicólogo.
- Piaget, J. (1998). *Sobre a Pedagogia: textos inéditos*. Casa do Psicólogo.
- Rodrigues, W. (2019). O currículo escolar aumentando desigualdades sociais: o caso da educação pública brasileira. *Revista Humanidades e Inovação*, 6(18).
- Tognetta, L. R. P. (2003). *A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista*. Mercado das Letras; Fapesp.
- Vasquez, A. S. (1990). *Ética*. Civilização Brasileira.
- Vinha, T. P. (2000). *O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista*. Mercado de Letras; Fapesp.

